

Os estudantes da escola básica e a formação docente na universidade, diálogos

Sueli de Lima

Faculdade Formação Professores UERJ

Resumo

O objetivo deste estudo é apresentar contribuições de estudantes de meios populares para a formação do professor da escola básica. O trabalho teve como principal objetivo investigar quais relações os estudantes entre 11 e 15 anos estabelecem com os saberes escolares. Foi desenvolvido com base no pensamento de Charlot (2000), especialmente suas formulações sobre *leitura positiva* e *fracasso escolar*. A pesquisa teve como referência metodológica o Grupo Dialogal, que, em muitos aspectos, relaciona-se com o Grupo Focal Kincheloe e Berry (2007), atendendo às exigências éticas instituídas por pesquisadores brasileiros. Foram realizados cinco encontros ao longo de 14 meses. Os campos teóricos foram estruturados em torno dos temas *os jovens e o saber*, *os sentidos do estudar* e *as práticas pedagógicas*. Buscou-se compreender o estudante como sujeito de direito, como parte integrante de um processo e não como alguém que necessita da escola para “tornar-se alguém” (Garcia & Moreira, 2006). Os resultados nos informam que todas as relações que estabelecem nas escolas são determinantes para suas aprendizagens e que vivenciam experiências contraditórias nas escolas, o que nos levou a



Lima, S. (2019) Os estudantes da escola básica e a formação docente na universidade, diálogos, *Da Investigação às Práticas*, 9(1), 100 - 113. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.177>

Contacto: Sueli de Lima, Faculdade Formação Professores UERJ, Rua Dr. Francisco Portela, 1470 – Patronato CEP: 24435-005 - São Gonçalo – Rio de Janeiro / limamoreirasueli@gmail.com

(Recebido em março de 2018, aceite para publicação em maio de 2018)

questionar as relações entre ensinar e aprender. Estas contribuições foram examinadas em diálogo com Paro (2003), quando debate a naturalização do “fracasso escolar”, e Almeida (2012), que nos questiona quanto à valorização da dimensão pedagógica nas licenciaturas. O trabalho indica duas dimensões que nos desafiam na formação de professores: *formar para escolas democráticas* e *formar professores para não naturalizar o fracasso escolar*.

Palavras-chave: escola, universidade, formação de professores, estudantes, saberes escolares, aprendizagem.

The students of the basic school and the teacher training in the university, dialogues

Abstract

The objective of this study is to present contributions of students from popular media to the formation of the elementary school teacher. The main objective of this study was to investigate the relationships between students between 11 and 15 years of age with school knowledge. It was developed based on the thinking of Charlot (2000), especially his formulations on positive reading and school failure. The research was methodologically based on the Dialogal Group, which, in many respects, is related to the Kincheloe and Berry Focal Group (2007), meeting the ethical requirements established by Brazilian researchers. Five meetings were held over 14 months. The theoretical fields were structured around the subjects young people and the knowledge, the senses of the study and the pedagogical practices. It was sought to understand the student as a subject of law, as an integral part of a process and not as someone who needs the school to “become someone” (Garcia & Moreira, 2006). The results inform us that all the relationships that they establish in the schools are determinant for their learning and that they experience contradictory experiences in the schools, which led us to question the relations between teaching and learning. These contributions were examined in dialogue with Paro (2003), when discussing the naturalization of “school failure”, and Almeida (2012), which questions us about the valuation of the pedagogical dimension in undergraduate degrees. The paper points to two dimensions that challenge us in teacher training: to train for democratic schools and train teachers not to naturalize school failure.

Keywords: school, university, teacher training, students, school knowledge, learning.

Les étudiants de l'école de base et les enseignants en formation à l'université, dialogues

Résumé

L'objectif de cette étude est de présenter les contributions des étudiants des médias populaires à la formation de l'enseignant du primaire. L'objectif principal de cette étude était d'examiner les relations entre les élèves de 11 à 15 ans ayant des connaissances scolaires. Il a été développé sur la base de la pensée de Charlot (2000), notamment de ses formulations sur la lecture positive et l'échec scolaire. La recherche était méthodologiquement basée sur le groupe Dialogal, qui, à de nombreux égards, est lié au groupe focal Kincheloe and Berry (2007), répondant aux exigences éthiques établies par les chercheurs brésiliens. Cinq réunions se sont tenues sur 14 mois. Les champs théoriques ont été structurés autour des sujets jeunes et des

connaissances, des sens de l'étude et des pratiques pédagogiques. On a cherché à comprendre l'élève en tant que sujet de droit, en tant que partie intégrante d'un processus et non en tant que personne ayant besoin de l'école pour "devenir quelqu'un" (Garcia et Moreira, 2006). Les résultats nous informent que toutes les relations qu'ils établissent dans les écoles sont déterminantes pour leur apprentissage et qu'ils vivent des expériences contradictoires dans les écoles, ce qui nous a amenés à nous interroger sur les relations entre enseignement et apprentissage. Ces contributions ont été examinées dans le cadre d'un dialogue avec Paro (2003) sur la naturalisation de "l'échec scolaire" et Almeida (2012), qui nous interroge sur la valorisation de la dimension pédagogique dans les diplômes de premier cycle. Le document souligne deux dimensions qui nous interpellent dans la formation des enseignants: former pour les écoles démocratiques et former les enseignants à ne pas naturaliser l'échec scolaire.

Mots-clés: école, université, formation des enseignants, étudiants, connaissances scolaires, apprentissage.

Los estudiantes de la escuela básica y la formación docente en la universidad, diálogos

Resumen

El objetivo de este estudio es presentar contribuciones de estudiantes de medios populares para la formación del profesor de la escuela básica. El trabajo tuvo como principal objetivo investigar qué relaciones los estudiantes entre 11 y 15 años establecen con los saberes escolares. Fue desarrollado con base en el pensamiento de Charlot (2000), especialmente sus formulaciones sobre lectura positiva y fracaso escolar. La investigación tuvo como referencia metodológica el Grupo Dialogal, que, en muchos aspectos, se relaciona con el Grupo Focal Kincheloe y Berry (2007), atendiendo a las exigencias éticas instituidas por investigadores brasileños. Se realizaron cinco encuentros a lo largo de 14 meses. Los campos teóricos fueron estructurados en torno a los temas los jóvenes y el saber, los sentidos del estudio y las prácticas pedagógicas. Se buscó comprender al estudiante como sujeto de derecho, como parte integrante de un proceso y no como alguien que necesita la escuela para "convertirse en alguien" (García y Moreira, 2006). Los resultados nos informan que todas las relaciones que establecen en las escuelas son determinantes para sus aprendizajes y que experimentan experiencias contradictorias en las escuelas, lo que nos llevó a cuestionar las relaciones entre enseñar y aprender. Estas contribuciones fueron examinadas en diálogo con Paro (2003), cuando discute la naturalización del "fracaso escolar", y Almeida (2012), que nos cuestiona en cuanto a la valoración de la dimensión pedagógica en las licenciaturas. El trabajo indica dos dimensiones que nos desafían en la formación de profesores: formar para escuelas democráticas y formar profesores para no naturalizar el fracaso escolar.

Palabras-clave: escuela, universidad, formación de profesores, estudiantes, saberes escolares, aprendizaje.

INTRODUÇÃO

Busca-se, neste artigo, contribuir para os interesses da universidade em formar professores em condições de enfrentar o contraditório campo da educação, investigando o que os estudantes do ensino fundamental têm a dizer sobre suas experiências nas escolas, em especial sobre suas relações com os saberes escolares.

A educação, como nos ensinou Paulo Freire (2006), é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado. O que me desafiou, na condição de professora interessada nos processos de ensino-aprendizagem de jovens de camadas populares, foi pensarmos como as contribuições de estudantes do ensino fundamental podem colaborar para o trabalho de formação docente que realizamos nas licenciaturas.

O trabalho teve como objetivo investigar quais relações estudantes entre 11 e 15 anos, do ensino fundamental, estabelecem com os saberes escolares, buscando sistematizar suas contribuições para a didática e a formação de professores.

Os trabalhos desenvolvidos por Charlot (2000, 2009, 2013) serviram de base para a análise das relações de estudantes com o saber escolar. Para dar voz aos sujeitos da pesquisa, constituiu-se um Grupo Dialogal com 15 adolescentes de três escolas do ensino fundamental, com distintos desempenhos nas suas escolas, todos moradores de áreas populares, com renda média de um salário-mínimo. Os resultados, acreditamos, ajudam a enfrentar os desafios e contradições presentes nas relações universidade/escola/formação de professores.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS: ENTRAR NA ESCOLA É PARTICIPAR DE UMA RELAÇÃO COM O SABER

O primeiro direito social elencado no artigo 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988 é a educação, entretanto, sua garantia a todos os brasileiros, quase 30 anos depois da promulgação da Constituição, ainda está longe de ser assegurada. O abandono da escola, ou o denominado “fracasso”, atinge fortemente a população mais pobre, trazendo consequências para toda a sociedade. Sabemos que o percurso escolar de estudantes no Brasil é marcado por fortes desafios.

De acordo com Charlot (2000), entrar na escola é algo mais complexo do que estar matriculado: possui também uma dimensão subjetiva. Trata-se de participar de uma relação com o saber capaz de contribuir para a construção de sentido para quem estuda; ele propõe a “leitura positiva” opondo-se à teoria da deficiência sociocultural — leitura hegemônica do mundo. A leitura positiva, baseada no diálogo, fundamenta-se no prestar atenção ao que as pessoas “fazem, conseguem, têm e são” (Charlot, 2000, p. 30), para usar os verbos utilizados pelo autor. Essa leitura corresponde a uma postura epistemológica que busca interpretar a diferença, que é lida como falta, deficiência. A leitura positiva fornece as bases de uma leitura plural para o mundo, posto que compreende o estudante como um sujeito que possui uma história, interpreta, resiste e busca interferir no mundo. Praticar essa leitura é exercer uma postura horizontal e dialógica com o outro, pois esta relação se constrói através de uma sociologia do sujeito, do reconhecimento da autonomia do outro, bem como de suas condições como um ser social e subjetivo, simultaneamente.

Charlot (2000) também afirma que aceitar pensar o “fracasso” corresponde a pensar o estudante com referência restrita à sua posição na escola, que o coloca como aprendiz,

portanto, em uma posição desigual no espaço escolar, onde subsistem regras e conhecimentos que são específicos da escola. Entretanto, se compreendermos o estudante na sua relação com o mundo, criaremos condições para superar a ideia de “fracasso escolar”, pensando-o como um sujeito social.

Garcia e Moreira (2006) nos provocam quanto aos sentidos de estudar: poderíamos afirmar que existe um conhecimento certo e outro errado para o trabalho na escola? A escola não seria um local bem mais rico se acolhesse os conhecimentos trazidos pelos alunos (principalmente os das classes populares)? Estes, nos lembram os autores, resultam das lutas pela sobrevivência que as classes populares vivem, e que, sem dúvida, expressam condições epistemológicas diversas, capazes de emprestar riqueza à tarefa escolar de socializar e produzir conhecimentos. Os autores afirmam que, desde Comenius, ensinar tudo a todos é dar a todos a possibilidade de se posicionar nesse tudo. Abordar o problema dos conhecimentos escolares, das relações dos jovens com os saberes, corresponde a pensar os caminhos para fazer da escola um espaço importante, não só para seus estudantes, mas também para os formadores de professores.

As visões de ciência, e consequentemente da didática e dos currículos, estão relacionadas aos desafios das práticas pedagógicas. A mudança no estatuto do saber, a transformação em seus modos de produção, circulação e apropriação, fez com que os saberes saíssem de seus lugares sagrados – escola e universidade. Esse rearranjo não só questiona as lógicas tradicionais de ensino-aprendizagem como nos interroga acerca de outras cartografias de sentido em torno da produção de conhecimento construídas em cooperação por escolas, universidades, professores e estudantes.

O CORPUS METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para Franco e Ghedin (2008), os processos investigativos que tornam válida a pesquisa em educação colocam em xeque a concepção clássica de investigação científica. Pesquisar educação é atuar em meio a uma concepção metodológica que supera a concepção dualística que pensa o objeto em separado do sujeito. Essa concepção não corresponde a uma concepção subjetivista, mas a uma outra racionalidade para a pesquisa em educação. Na perspectiva dos autores, a investigação em educação requer a consciência das relações complexas nela implicadas, ou seja, o foco nas relações que constituem a ação de sujeitos entre si e sobre as circunstâncias.

Para desenvolver uma pesquisa científica a partir de fontes que são historicamente construídas, buscou-se em Flick (2009), Franco e Ghedin (2008), Gatti (2005) e Kincheloe e Berry (2007) as bases teóricas da pesquisa qualitativa para nos aproximar do objeto investigado. A natureza do problema nos fez optar pela adoção de métodos que consideram as relações entre o pesquisador e os pesquisados como parte constituinte da pesquisa. Utilizou-se como instrumento metodológico o Grupo Dialogal (Domingues, 2006), que, em muitos aspectos, relaciona-se com o Grupo Focal (Flick, 2009; Gatti, 2005). Ambos são grupos constituídos de pesquisados e pesquisador, que, juntos, realizam uma série de debates planejados previamente pelo pesquisador para obter informações e identificar experiências acumuladas pelo grupo em torno de um determinado conhecimento. Esta metodologia de pesquisa deve ser desenvolvida em ambiente facilitador da comunicação, o mais horizontalizado possível, sem que seus integrantes se sintam ameaçados por qualquer conjuntura externa ou interna e possam desenvolver diálogos sempre abertos (apesar de possuírem algum grau de planejamento).

RESULTADOS DA PESQUISA: AS NARRATIVAS DE ESTUDANTES

Com base nesse contexto teórico, a pesquisa ouviu as análises que estudantes fazem de seus processos de ensino-aprendizagem. Trabalhou-se com as narrativas de estudantes no que se referiam às suas relações com a escola, seus professores e as aprendizagens escolares, articulando-as ao campo da didática e da formação do professor.

O grupo constituiu-se de 15 estudantes¹ do ensino fundamental², com idades entre 11 e 15 anos³, de três escolas municipais próximas de uma favela no Rio de Janeiro. Ao sexo feminino pertenciam 63,64% dos entrevistados; 36,36% eram do sexo masculino. Autodeclararam-se da cor parda, 45,45%; 27,27%, mulatos; 18,18%, negros; e 9,09% se autodeclararam brancos. A renda declarada foi de entre um e dois salários-mínimos para cerca de 80% das famílias, e abaixo de meio salário, para 20%.

Nos Grupos Dialogais, os instrumentos utilizados foram conversas gravadas, redação de textos e entrevistas semiestruturadas. Não foram utilizados questionários fechados.

Antes de falar dos resultados da pesquisa, relataremos um caso que caracteriza bem o contexto no qual a pesquisa foi realizada. Entre os integrantes do Grupo Dialogal, 64% estudavam numa escola onde ocorreram os acontecimentos que narramos a seguir. A percentagem indica tratar-se de uma importante escola para as crianças e jovens moradores de área onde a pesquisa foi realizada na cidade do Rio de Janeiro.

Situada em uma rua de destaque no local, naquele período estudavam na escola mais de mil estudantes em dois turnos no ensino fundamental. Após alguns anos tendo à frente uma diretora com bom diálogo com a comunidade, capaz de discutir e dividir problemas na busca de soluções, a escola elegeu outra diretora. Depois de eleita, a diretora foi responsável por implementar transformações nas relações entre a escola, os estudantes e a comunidade, consideradas, por muitos, como autoritárias, por adentrar a esfera da intimidade de cada um e querer controlar hábitos particulares, como o uso de bijuterias e roupas, além da comida oferecida nas refeições realizadas na escola. Pais e responsáveis foram proibidos de entrar na escola para pegar ou levar estudantes (mesmo em dias de chuva).

Essas medidas não foram discutidas com a comunidade escolar, como era costume até então nessa escola, tendo sido implementadas por ordem da nova diretora. Estudantes começaram a reclamar muito do tratamento que inspetores e demais integrantes do corpo pedagógico da escola passaram a utilizar no trato com eles, sem sucesso. Relataram também que a passagem para a secretaria passou a ser controlada por fortes cadeados e novas grades. “A gente cansa, a gente só apanha. Eles querem transformar a escola municipal numa escola militar. Com a nova direção, foi proibido cabelo solto, brinco, unha grande, maquiagem!” (MARIA).

Nesse complexo contexto, os estudantes iniciaram uma manifestação para a retirada da diretora da escola. Um grupo recolheu assinaturas para um abaixo-assinado e fizeram cartazes pedindo

¹ Nomes fictícios: Janaína, 14 anos, 8º ano; João, 11 anos, 5º ano; Paula, 11 anos, 5º ano; Julia, 11 anos, 5º ano; Emerson, 15 anos, 6º ano; Dyellen, 13 anos, sala de aceleração do ensino fundamental, 7º ano; Andrea, 10 anos, 4º ano; Fernanda, 11 anos, 5º ano; Maria, 13 anos, 8º ano; Larissa, 14 anos, 8º ano; Pérola, 13 anos, 6º ano; Deise, 12 anos, 6º ano; Matheus, 14 anos, 9º ano; Adriana, 12 anos, 6º ano; Cristiano, 14 anos, 8º ano.

² Integravam o grupo, 36,36% do 5º ano; 27,27% do 6º ano; 9,09% do 7º ano; 18,18% do 8º ano e 9,09% do 9º ano.

³ Com 11 anos – 27,27%; com 12 anos – 18,18%; com 13 anos – 9,09%; com 14 anos – 9,09%; com 15 anos – 27,27%.

a saída da diretora, que seria entregue à Coordenação Regional de Educação (CRE). “Para mim a escola é importante e quando queremos uma coisa nada é capaz de fazer parar de querer esta coisa” (JULIA).

Segundo os relatos que reunimos no Grupo Dialogal, a diretora chamou todos os estudantes no pátio da escola para falar sobre a festa junina que se aproximava, colocando todos os estudantes em filas. Eles reagiram gritando, pedindo pelas liberdades recentemente perdidas, ela tentou manter a ordem e os mandou para as salas. A situação fugiu ao controle, pois eles subiram para as salas correndo e gritando pelos corredores. Alguns professores e a diretora se trancaram na secretaria e chamaram a polícia para pedir socorro. Os estudantes ficaram presos nas salas de aula, sem poder sair e sem a presença de professores, somente com inspetores nos corredores durante duas horas. Tempo necessário para a chegada da polícia e dos responsáveis, que foram buscar seus filhos assustados, sem saber ao certo o que estava acontecendo. A escola suspendeu as aulas no dia seguinte e esteve por cerca de dez dias com a presença da Guarda Municipal e da Coordenadoria Regional de Educação. Logo após esse episódio, a diretora saiu de férias. “Manda fechar essa escola, que lugar de bandidos e ‘zoadores’ é na cadeia”, Lara disse ter ouvido de um policial.

“Vocês têm que ir para o inferno! Quem manda aqui sou eu.” Vários estudantes relataram que ouviram a diretora gritando essa frase, quando a situação fugiu ao controle no pátio da escola. Depois de cerca de 30 dias de muita tensão, a diretora se tornou mais atenciosa com os estudantes e as merendeiras passaram a perguntar o que eles desejavam comer:

A escola mudou bastante depois da rebelião: os alunos estão mais calmos, há mais diálogo, eu acho que a diretora está abrindo mais espaço para os alunos. Antes, tinha que marcar para falar com a diretora, agora, ela fala toda hora (LARISSA).

O que não mudou foram as proibições com as nossas roupas, as regras com maquiagem... isso já era para ter mudado (CRISTIANO).

Os acontecimentos nessa escola foram assunto para muitos debates no Grupo Dialogal. Mesmo aqueles que não estudavam na escola queriam se manifestar sobre o ocorrido. Para os integrantes do grupo de pesquisa, que também eram estudantes daquela escola, o momento mais difícil foi quando tiveram que permanecer presos na sala sem professor e com muitos alunos nervosos. Contaram que ficaram sem qualquer notícia do que se passava fora da sala por cerca de duas horas, quando finalmente foram liberados pelos inspetores.

Mesmo depois de muito tempo eu quase todo dia sou chamada na diretoria da escola, porque a direção acha que eu segurei cartaz pedindo a saída dela, mas eu não segurei o cartaz. Chamaram meu pai e ele me bateu na frente de todo mundo na escola, só depois meu pai acreditou em mim (PÉROLA).

O excesso de regras e a redução do espaço de liberdade tornam mais difícil para o jovem experimentar seu ambiente escolar como espaço de atuação. As normas ajudam quando são utilizadas para nos libertar e não para nos aprisionar. “As normas são necessárias para criar hábitos e disciplinas, para impedir o abuso e o mau trato, para incentivar a equidade e a justiça, para facilitar a comunicação e a convivência entre pessoas” (TORRES, 2001, p. 62). Quando, entretanto, são utilizadas como recurso autoritário ou para legitimar um estado de coisas ou uma tradição que precisa ser ultrapassada, há problemas, pois elas são transformadas em

obstáculos para as mudanças e o devir histórico que garantem à escola uma prática pedagógica sempre atualizada.

Tendo apresentado ao leitor o contexto em que vivem estes estudantes, o caso relatado acima nos auxilia a compreender os resultados que apresentamos a seguir. Voltamos, então, para as contribuições trazidas pelos estudantes fazendo menção a dois aspectos. O primeiro trata da importância que os estudantes dão ao ambiente escolar e às relações que desenvolvem com os que lá atuam (diretores, inspetores, colegas etc.) e não somente com os professores, como relações que também são significativas para o processo da aprendizagem. Afirmam que o “clima” escolar é importante, pois interfere na postura que assumem na escola. Quanto menos espaço possuem para serem ouvidos, maiores são os problemas nas relações de ensino e aprendizagem: “Para mim, a forma mais fácil de aprender é quando não sou obrigado. Na escola, a gente é obrigado a tudo, a gente nem pode se colocar, tudo é obrigado” (MATHEUS).

A escola é um lugar onde deveríamos ser respeitados, pois se alguém nos falta com respeito, eu acho que isso é o máximo da falta de ética de um profissional, para mim isto muda tudo com relação à escola e com tudo o que ela possa me ensinar (CRISTIANO).

Os estudantes acreditam que as condições que têm de poder participar e interferir na vida escolar estão diretamente relacionadas às suas chances de aprender. Destacam a necessidade de que haja, na escola, espaço para compartilhar e rever, coletivamente, os desafios de convivência entre os distintos atores que compõem a comunidade escolar.

A aprendizagem escolar, segundo eles, está diretamente relacionada às relações com todos os que constituem a escola. Se precisamos avançar nas condições de aprendizagem, também precisamos avançar nas possibilidades de os estudantes participarem da vida escolar, nas relações dentro ou fora da sala de aula, pois são aspectos articulados. “Não é comum professores conversarem com a gente sobre o curso que vão dar, nem fazer avaliação em conjunto” (CRISTIANO). “Na escola, nunca participei de qualquer conversa sobre curso nenhum” (FERNANDA).

Apesar dos anos acumulados na escola⁴, os estudantes demonstraram dificuldade em compreender a escola, como se portar e que direitos possuem nessa instituição. Afirmam que conhecem as regras e os horários, mas desconhecem as condições do sistema escolar, seus direitos e deveres.

Eu já tive muita dificuldade com os professores, a escola, os amigos e os diretores, ainda mais para falar sobre isso. Poder falar com vocês me ajudou muito. Eu tirei dúvidas sobre a escola. Nós tivemos tempo e minha mãe não tem, então foi um alívio. Estou mesmo feliz com a conversa que estamos tendo ultimamente (DYELLEN).

Estudantes que desconhecem os objetivos e os valores que pautam o trabalho das salas de aula encontram-se em condições desiguais de ensino. “Às vezes a professora pede a nossa opinião, mas não é comum. Eles é que mandam” (CRISTIANO). O reflexo dessa postura pouco dialógica é direto nas condições de aprendizagem. Não há debate em torno de seus objetivos, métodos

⁴ Todos os estudantes possuíam, no mínimo, sete anos de vida escolar.

ou avaliações. Desconhecem as regras do jogo que jogam e gostariam que os ajudassem a compreendê-las.

Eu tinha uma professora de Artes que me mandou uma vez para a parede, porque ela achava que eu fazia coisa errada. Mas mesmo assim eu me tornei uma boa aluna em Artes, porque depois desse dia eu nunca mais fiz nada errado na aula. Ela me ajudou a me fazer entender o que eu precisava fazer para colaborar na aula (JULIA).

A fala de Julia indica que os estudantes estão compreendendo a “regra do jogo” por meio de condutas autoritárias, como castigos, gritos e outras posturas pouco democráticas.

Eu acho que deveria ter tempo na escola para a gente se descobrir mais, não sei, mais conversas. Tempo para coisas além de estudar, isto iria ajudar a aprender (EMERSON).

Estas narrativas nos levam a perguntar: a escola, para ser um espaço capaz de contribuir na construção de sentido à existência de cada um, precisa investir em práticas democráticas?

O segundo aspecto a destacar nos resultados da pesquisa diz respeito às condições expressas na voz dos estudantes que evidenciam um *reverso de aprendizagem*. Situamo-las como o *reverso*, pois seria incorreto nos referirmos a aprendizagens sem sucesso. Os estudantes enfrentam uma forte contradição, são confundidos em relação a esses processos e se defendem, negam a escola, desistem, xingam o professor ou reagem com ainda mais violência.

Quando a professora está na sala, a gente segura, mas quando ela sai a gente toca o terror. Teve uma professora que a gente conseguiu sumir com ela. Ela brigava muito, gritava... aí a gente começou a gritar ainda mais que ela. A gente ia reclamar com a diretora e ela não fazia nada... aí a gente conseguiu chatear tanto a professora que ela não dá mais aula para a gente. Ela fica na secretaria (PAULA).

Eu tenho uma professora que fica falando no celular com o filho durante a aula, fica falando de comida e coisas dela, aí a gente joga papelzinho na professora (LARISSA). Não é muito boa minha relação com a escola, eu só tenho uma professora e ela grita: “cala a boca!” (MARIA).

Perguntamo-nos se esses professores precisam rever as relações pedagógicas que desenvolvem com seus alunos. Se não assumem o papel de mediadores na relação do estudante com o mundo e consigo mesmo, constringendo-o e intimidando-o, estão promovendo experiências de *reverso* da aprendizagem, condutas não pedagógicas que precisamos compreender. Essas práticas estão voltadas para resultados imediatos e, na sua maioria, distantes dos desafios sociais enfrentados pelos jovens de camadas populares nas escolas.

A perspectiva do *reverso* é próxima da perspectiva do *avesso*. Tomemos como exemplo o trabalho das costureiras e bordadeiras (VALENTINI, 2013). Só compreendemos muito do trabalho que realizam se o viramos ao avesso, pois assim podemos identificar como os pontos foram dados, o caminho percorrido pelas tramas. Essas narrativas, portanto, tratam de uma espécie de perversão na experiência com a escola: estudantes participam de processos de ensino-aprendizagem, mas não aprendem, o que nos levou à necessidade de formulação de um outro termo para a compreensão do que narram.

Do ponto de vista da compreensão das experiências que nos contam os estudantes, tudo nos leva a questionar se o que compreendemos como ensino tem a aprendizagem como consequência. Isto porque afirmam que frequentam escolas, participam de diversas aulas, asseguram que os professores ensinam, porém, revelam que nem sempre aprendem com eles. Aquilo que lhes “ensinam” só conseguem aprender com os colegas, familiares ou explicadoras⁵. Trata-se de uma revelação inquietante, pois torna patente as marcas de um processo educativo constituído pelo avesso, uma prática pedagógica invertida, uma não educação que interpela nossa compreensão dos processos pedagógicos, que precisa ser melhor compreendido pela universidade formadora de professores e também pelas escolas.

“Minhas aulas são assim: a professora chega, escreve no quadro, todo mundo copia para ter a matéria, depois todo mundo é liberado” (CRISTIANO). Quando o professor não desenvolve uma relação pedagógica com o estudante, mas o constrange, intimidando-o, é o que chamamos de experiências de reverso da aprendizagem: condutas não pedagógicas que precisamos compreender. “Na minha escola eles [os professores] não fazem a mínima questão de ensinar, e quando ensinam é de má vontade” (MARIA).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES À DIDÁTICA E À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir dos resultados apresentados, busca-se, a seguir, contribuir para os desafios do campo da formação docente através de reflexões voltadas para o ensino da didática nos cursos de licenciaturas. Como vimos, os estudantes nos informam que todas as relações que estabelecem nas escolas são determinantes para suas aprendizagens e que vivenciam experiências contraditórias nas escolas, o que nos faz questionar se as relações entre ensinar e aprender não devam ser compreendidas na perspectiva do seu reverso. Estas contribuições serão examinadas através do conceito de “leitura positiva” de Charlot (2000), em diálogo com Paro (2003), quando debate a naturalização do “fracasso escolar”, e Almeida (2012), que nos questiona quanto à valorização da dimensão pedagógica nas licenciaturas. A partir desses autores, indicam-se duas dimensões que nos desafiam na formação de professores: *formar para novas escolas democráticas e formar professores para não naturalizar o fracasso escolar*.

Formar para escolas democráticas

Compreendemos as contribuições dos estudantes quanto ao problema de ausência de sentido nas relações com o saber escolar em diálogo com Charlot (2000), para quem entrar na escola possui uma dimensão subjetiva, que envolve as relações que os estudantes estabelecem com os saberes. Quando os estudantes nos cobram mais participação e diálogo nas relações com toda a escola, somos desafiados, na formação de professores, a pensar na perspectiva da didática, em especial quanto à interculturalidade e a democracia, e é isto que buscaremos explicar. Interculturalidade é um conceito que tem desafiado a educação, principalmente na reflexão quanto à hegemonia de saberes que tem marcado os currículos e as práticas pedagógicas e, sob muitos aspectos, impedido que a educação tome impulso através da diversa realidade brasileira.

⁵ Geralmente mulheres que conseguiram concluir o ensino fundamental e auxiliam crianças e jovens nas tarefas escolares, cobrando pequena quantia por hora de trabalho.

Ainda nos desafia a constituição de uma escola que trabalhe numa dimensão intercultural, que promova uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais.

O problema nos leva ao que Charlot (2000) chama de “leitura positiva” e, nesta mesma direção teórica, a Certeau (2009), que estuda o cotidiano das pessoas comuns e afirma que ele é constituído de silenciosas maneiras de construir o mundo. Acredita que nesses fazeres estejam escondidas narrativas que possam contribuir com as ciências, cabendo ao professor procurar aprendê-las. Para isso, é preciso compreender a cultura quando é praticada e não pelo que representa, pelo valor atribuído ou por sua oficialidade. O conceito de “leitura positiva” que Charlot (2000) convoca os professores a praticar, auxilia-nos a entender as silenciosas maneiras de construir o mundo, como nos mostra Certeau (2009). Através dela, podemos conquistar relações de saberes plurais e as condições para as trocas na compreensão do outro e do mundo. A perpetuação da cultura autoritária se expressa em diversas vivências sociais que imprimem relações distintas entre homem/mulher; adulto/criança; empregador/empregado e também professor/aluno. Todas condicionadas por hábitos hierárquicos que caracterizam também nossa visão de escola, de saberes e, consequentemente, as estratégias didático-pedagógicas que desenvolvemos. É assim que Paro (2003) faz a aproximação dessa cultura com o que se passa na escola:

Poder-se-ia dizer que a oposição à promoção escolar não é uma conduta original adstrita ao ensino, mas derivada de atributo mais abrangente e arraigado na personalidade das pessoas, que se refere a maneira como encaram o outro na condição de sujeito (PARO, 2003, p. 73).

No mundo capitalista marcado por relações de exploração econômica e social, a dominação se apresenta como *necessária* a este modo de produção da vida social. Na forma mais extrema, é compreendida como *parte* intrínseca à vida social e, consequentemente, as práticas autoritárias são facilmente naturalizadas, dificultando que caminhos alternativos possam ser desenvolvidos. Culturalmente, aceitamos as relações autoritárias, legitimando a dominação, inclusive em nossas relações escolares.

Na escola predomina a ideologia do mérito, disputa-se a melhor nota, produto de um esforço e da competição pela vida, comparam-se os alunos entre si, reprovam-se os diferentes, os “acomodados”, difundido o “cada um por si” em oposição às práticas solidárias pouco comuns em nossas práticas pedagógicas. Toda a importância é dada às promoções de séries, aos diplomas; estuda-se para passar nas provas e o fracasso é vergonha que deve ser evitada a qualquer preço. Toda esta cultura autoritária e dominadora tem se constituído parte intrínseca dos processos formativos; compreendê-los a partir de outros critérios é desafio para os formadores de professores (PARO, 2003).

No entanto, a partir das contribuições de Franco (2012), para quem as condutas pedagógicas dependem de uma intencionalidade conduzida, exclusivamente, pela crítica reflexiva, que é substancialmente democrática, toda pedagogia demanda a democracia. Se pensarmos a escola como espaço de disputas por diferentes projetos de sociedade, a necessidade de valorizar o pensamento pedagógico se faz ainda mais presente, pois os profissionais que atuam em meio a tantas contradições precisam da ciência pedagógica para lidar com as circunstâncias e cumprir seus objetivos. Franco (2012) destaca que há muita disputa em torno *do que, como e para que* ensinar, e que será possível enfrentar o contraditório campo da realidade escolar por meio da valorização da Pedagogia como ciência na formação de professores.

O desafio é ir além da naturalização da cultura escolar instituída, na direção da instauração radical de relações solidárias, democráticas, horizontalizadas; inovadoras porque inclusivas, constituídas de sujeitos livres, capazes de se respeitarem e expressarem suas diferenças em práticas pedagógicas, críticas, sucessivamente mutáveis.

O esforço é superar as relações autoritárias que marcam nossas relações pedagógicas e sociais, investindo na valorização dos trabalhos pedagógicos já desenvolvidos pelos pesquisadores e professores da educação. Paro (2003) afirma que o acervo já desenvolvido tem toda a condição de subsidiar esta transformação: “Na escola, ser administrativamente consequente e pedagogicamente produtivo é lançar mão, com toda a radicalidade, das armas pedagógicas de que se dispõe para realizar um ensino de qualidade e efetivar o aprendizado de milhões de crianças que a ele têm o direito” (PARO, 2003, p. 162). Investir na formação do professor através das parcerias entre escolas e universidades corresponde a investirmos numa reação teórico-metodológica que possa nos auxiliar a superar a ideologia, tão comum entre professores, de que não somos capazes de lidar com os desafios que existem hoje nas escolas. Segundo Almeida (2012), para que as universidades possam cumprir seu papel social, a formação pedagógica precisa ser valorizada nas licenciaturas. Critica a ênfase na formação do pesquisador/especialista na formação docente desenvolvida nas universidades. Para a autora, as tensões produzidas nas políticas neoliberais dominantes no cenário nacional e internacional vêm impactando também a função social da universidade e, consequentemente, a formação de professores no país. Chama a atenção para a desvalorização nas práticas docentes formativas da perspectiva reflexiva advinda do papel da pedagogia como ciência da educação. A ênfase na formação tem sido na aquisição dos conteúdos, no entanto, dominá-los não é suficiente para a prática docente, como confirmam também os estudantes que aqui contribuíram.

Estudantes que são filhos de famílias pouco escolarizadas possuem mais dificuldades para compreender e se relacionar com a cultura escolar, o que também se reflete nas suas condições de aprendizagens, por isto a valorização da dimensão pedagógica; através dela, os futuros professores terão mais chances de debater os conteúdos, as abordagens, os objetivos e métodos. Os estudantes ouvidos nos informam que não basta conhecermos os conteúdos que ensinamos, é preciso também debater nossas intenções, valores e estratégias, o que corresponde a compreender as contribuições da pedagogia, como nos cobra Almeida (2012). Para a autora, os professores são os maiores responsáveis pelo desenvolvimento intencional do ensino na universidade e, por isso, é tão importante que admitam e reconheçam que “o ato de ensinar tem uma dimensão pedagógica e didática que requer atenção, cuidado, estudo” (ALMEIDA, 2012, p. 91).

Formar professores para não naturalizar o “fracasso escolar”

O que ouvimos dos estudantes nos leva a perguntar: a cultura da reprovação está sendo legitimada pela didática que desenvolvemos nos cursos de formação de professores? O que podem fazer as instituições de ensino superior que formam professores no enfrentamento deste problema? Para enfrentar a naturalização do “fracasso escolar”, um de nossos desafios é conceber a educação como intrinsecamente responsável pela formação do sujeito, oposta a tudo o que impede o desenvolvimento de sua autonomia.

Não dá para admitir que, diante do não aprendizado, no final do ano, se possa impunemente pensar na alternativa da retenção. Trata-se, primeiro, de não deixar chegar ao final do ano sem saber. Mas, se chegou sem aprender, é preciso prever

alguma medida que compense o erro cometido, sem o recurso cômodo (mas deletério) da reprovação (PARO, 2003, p. 62).

É responsabilidade dos formadores de professores trabalhar por uma cultura contrária à reprovação; para isso somos desafiados a elaborar alternativas que, de preferência, nasçam das relações escola/universidade. A reprovação está muito presente na cultura escolar, está presente não só nos indicadores, mas nas práticas cotidianas. As relações com o saber são marcadas pelos resultados, exames distantes das relações histórico-culturais que animam os sentidos de por que aprender e ensinar. Para passar para a série seguinte, o aluno tem que acumular “conteúdos” e sua atuação na escola ou na comunidade não tem a menor importância. Como nos lembra Paro (2003), quando nos Conselhos de Classe se decide pela reprovação de um estudante, este pode ser também um excelente momento para a avaliação pedagógica que levou a este resultado. Com base no histórico do aluno, nas informações trazidas pelos professores frente aos seus desafios, esta seria uma excelente oportunidade para a formulação crítica e conjunta de alternativas à cultura de reprovação através da valorização da formação pedagógica nos cursos universitários de formação de professores. As parcerias e estágios desenvolvidos entre escolas e universidades podem contribuir nesta direção. Se o objetivo da escola é ensinar e não reprovar, o que se pode fazer para que possamos desenvolver, durante o ano, uma cultura de não reprovação e, ao final, o questionamento pedagógico de sua perpetuação?

Construir um campo de investigação pedagógica democraticamente desenvolvido entre escolas e universidades é um desafio que ainda precisa ser superado. A formação de professores, se realizada, através de ações de colaboração periódicas, pode fazer emergir os saberes profissionais necessários para uma escola democrática capaz de superar os desafios que possui.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. I. (2012). *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez.
- Almeida, M. I., Ghedin, E. & Leite, Y. (2008). *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber.
- Certeau, M. A *invenção do cotidiano*. (2009). Petrópolis: Vozes. V. I e 2.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (2009). *A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: Legis.
- _____. (2013). *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez.
- Domingues, I. (2006). Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: S. G. Pimenta, E. Ghedin & M. Amélia S. Franco (Orgs.), *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Franco, M. A. (2012). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez.
- Franco, M. A. & Ghedin, E. (2008). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2006). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

- Garcia, R. L. & Moreira, A. F. (2006). Começando uma conversa sobre currículo. In: R. Leite Garcia & A. Flavio Moreira (Orgs.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez.
- Gatti, B. (2005). *Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber.
- Kincheloe, J. L. & Berry, K. S. (2007). *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, S. de L. (2014). *O sentido da aprendizagem escolar para jovens de meios populares*. São Paulo: USP.
- Paro, V. H. (2003). *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã.
- Torres, R. M. (2001). *Itinerários da educação latino-americana*. Porto Alegre: Artmed.
- Valentini, L. (2013). *Um laboratório de antropologia: o encontro entre Mário de Andrade, Dina Dreyfus e Claude Lévi-Strauss (1935-1938)*. São Paulo: Alameda.